

Klafki, Wolfgang

## **Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Herwig Blankertz in memoriam**

*Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 4, S. 455-476*



Quellenangabe/ Reference:

Klafki, Wolfgang: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Herwig Blankertz in memoriam - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 4, S. 455-476 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143974 - DOI: 10.25656/01:14397

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143974>

<https://doi.org/10.25656/01:14397>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**pedocs**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 4 – August 1986

## I. Thema: Allgemeinbildung

Öffentliche Vorträge zum Thema des 10. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| WOLFGANG KLAFFKI            | Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung 455                              |
| ADALBERT RANG               | Zur Bedeutung des 'Allgemeinen' im Konzept der allgemeinen Bildung 477  |
| FRITZ OSER                  | Zu allgemein die Allgemeinbildung, zu moralisch die Moralerziehung? 489   |
| HANNELORE FAULSTICH-WIELAND | „Computerbildung“ als Allgemeinbildung für das 21. Jahrhundert? 503   |
| WOLFGANG NAHRSTEDT          | Allgemeinbildung im Zeitalter der 35-Stunden-Gesellschaft. Lernen zwischen neuer Technologie, Ökologie und Arbeitslosigkeit 515 |
| VOLKER LENHART              | Allgemeine und fachliche Bildung bei Max Weber 529  |

## II. Diskussion

- |  |   |
|--|---|
| JOHANNES KIERSCH/<br>KLAUS PRANGE  | Eine Kontroverse über die Waldorf-Pädagogik 543   |
| BERND FISCHER/<br>ANDREAS GRUSCHKA/<br>MEINERT A. MEYER/<br>ROLAND NAUL/<br>BARBARA SCHENK | Schüler auf dem Weg zu Studium und Beruf. Erträge der Bildungsgangforschung des nordrhein-westfälischen Kollegs Schulversuchs 557 |

### III. Besprechungen

- |                     |   |
|---------------------|---|
| EWALD TERHART       | WALTER TWELLMANN (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Band 7 und 8 579  |
| JAKOB MUTH          | THEODOR BALLAUFF: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation 582  |
| HARTMUT TITZE       | BRUNO HAMANN: Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang 587   |
| HEINZ-ELMAR TENORTH | HANS-GUENTHER THIEN: Schule, Staat und Lehrerschaft. Zur historischen Genese bürgerlicher Erziehung in Deutschland und England (1790–1918) 590                                  |
| ACHIM LESCHINSKY    | HEINER ULLRICH: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners 592 |

### IV. Dokumentation

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung 597

Pädagogische Neuerscheinungen 603

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ VI/VII

## Contents

### I. Topic: General Education

Public Lectures – 10th Congress of the German Society for Educational Research  
(Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

- |                                 |   |
|---------------------------------|---|
| WOLFGANG KLAFFKI                | The significance of classical theories of education for a modern concept of general education 455 |
| ADALBERT RANG                   | The meaning of 'general' in the concept of general education 477                                  |
| FRITZ OSER                      | Is general education too general and moral education too moralistic? 489                          |
| HANNELORE FAULSTICH-<br>WIELAND | Computer education – The general education of the 21st century? 503                               |
| WOLFGANG NAHRSTEDT              | General education in societies with expanded leisure time 515                                     |
| VOLKER LENHART                  | General education and specialized training in the works of Max Weber 529                          |

### II. Discussion

- |  |  |
|--|--|
| JOHANNES KIERSCH/<br>KLAUS PRANGE  | A controversy on Rudolf Steiner's educational theory 543   |
| BERND FISCHER/<br>ANDREAS GRUSCHKA/<br>MEINERT A. MEYER/<br>ROLAND NAUL/<br>BARBARA SCHENK | Students on their way to tertiary studies and vocations – Research on school careers in the North Rhine-Westphalia college school experiment 557 |

### III. Book Reviews 579

### IV. Documentation

German Society for Educational Research (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft): Ethical standards of educational research 597

New Books 603

Format requirements of manuscripts to be submitted for publication in the "Zeitschrift für Pädagogik" VI/VII

# Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung

*HERWIG BLANKERTZ in memoriam*

## *Zusammenfassung*

In problemgeschichtlicher Analyse werden gemeinsame Grundbestimmungen der „klassischen deutschen Bildungstheorien“ des Zeitraums zwischen etwa 1770 und 1830 herausgearbeitet und Varianten solcher Grundbestimmungen bei einzelnen Autoren skizziert. Die Bildungstheorien jener historischen Phase werden als pädagogische Antworten auf die Möglichkeiten und Gefahren der sich durchsetzenden bürgerlichen Gesellschaft und der Anfänge des Industrialisierungsprozesses interpretiert, und es kommen geschichts- und gesellschaftstheoretische sowie anthropologische Voraussetzungen der Bildungstheoretiker jener historischen Phase zur Sprache. In kritischer Perspektive werden aber auch Grenzen des pädagogischen und gesellschaftlich-politischen Denkens der „klassischen Bildungstheoretiker“ aufgewiesen. Vor allem an solchen Stellen arbeitet der Verfasser die problemgeschichtlichen Linien für die gegenwärtig erneut intensivierte Diskussion über Allgemeinbildung heraus.

## *1. Einleitung*

Am Beginn dieses Kongresses erscheint es sinnvoll, mindestens in einigen Aspekten jene Epoche philosophisch-pädagogischen Denkens – im Sinne kritischer Vergewärtigung – in Erinnerung zu rufen, in der der Bildungsbegriff und seine Auslegung als „allgemeine Bildung“ erstmalig in der Theorie- und Realgeschichte der Pädagogik zu einem Zentralbegriff pädagogischer Reflexion wurde<sup>1</sup>: Es ist jener Zeitraum zwischen etwa 1770 und 1830, der philosophie-, literatur- und pädagogikgeschichtlich gewöhnlich als der in sich durchaus spannungsreiche Zusammenhang von Spätaufklärung, philosophisch-pädagogischem Idealismus, deutscher literarischer Klassik, Neuhumanismus und mindestens Teilströmungen der Romantik umschrieben wird.

Die pädagogische Reflexion dieser Phase, in der der Bildungsbegriff aspektreich entfaltet wird, erfolgt weithin noch nicht im Rahmen einer selbständigen pädagogischen Disziplin, sondern sie ist verflochten in mehr oder minder umgreifende geschichts-, kultur-, kunst- und staatsphilosophische sowie anthropologische Erörterungen – so etwa bei LESSING und WIELAND, HERDER und FICHTE, SCHILLER und weitgehend auch HUMBOLDT –, oder sie erscheint – wie vor allem bei GOETHE – als Thema dichterischer Gestaltung, autobiographischer Reflexion und des direkten oder brieflichen Gesprächs mit Zeitgenossen, oder sie ist – wie vor allem in HEGELS Werk – integriertes Moment eines philosophischen Gesamtsystems. Bei PESTALOZZI indessen, auch bei KANT und HERBART, SCHLEIERMACHER, FRÖBEL und DIESTERWEG werden bildungstheoretische Reflexionen bereits vorwiegend innerhalb von Argumentationszusammenhängen entfaltet, die von vornherein als spezifisch pädagogische ausgewiesen sind, so jedoch, daß die Bezüge zu jenen vorher genannten, umfassenderen oder benachbarten Problemkontexten gewahrt bleiben.

Angesichts des Tatbestandes, daß es sich bei den in unserem Zusammenhang wesentlichen Beiträgen der skizzierten Epoche oft um fragmentarische Theoriean-

sätze handelt, darf die Rede von *Bildungstheorien* nur im Sinne einer sprachlichen Vereinfachung akzeptiert werden; und ein entsprechender Vorbehalt muß angesichts des keineswegs spannungsfreien Spektrums unterschiedlicher Varianten, Teilströmungen und Phasen jener Epoche gelten, wenn ich im folgenden bisweilen vereinfachend von „der klassischen Phase“ des philosophisch-pädagogischen Bildungsdenkens spreche oder synonyme Formulierungen benutze. Den Singular „Bildungstheorie“ werde ich dann verwenden, wenn es mir vor allem um gemeinsame Charakteristika des bildungstheoretischen Denkens dieser Epoche geht, den Plural „Bildungstheorien“, wenn ich an unterschiedliche Akzentuierungen erinnern will.

Warum aber, so ist zunächst zu fragen, sollte man die eben angedeuteten theoriegeschichtlichen Zusammenhänge nicht auf sich beruhen lassen, um sich ohne solche vermeintlichen Umwege sogleich und direkt drängenden pädagogischen Gegenwarts- und Zukunftsproblemen zuzuwenden, die ja in der Tat und mit guten Gründen das *Zentralthema* dieses Kongresses bilden? Ich antworte auf diese Frage in aller Kürze zwiefach:

*Erstens* kann kein heutiger Versuch, den Bildungs- bzw. Allgemeinbildungsbegriff neu auszulegen - übrigens auch keine Position, die die Unbrauchbarkeit jener Begriffe für heutige pädagogische Zieldiskussionen verfechten wollte - gleichsam aus der Problemgeschichte aussteigen. *Jeder* heutige Beitrag zu unserem Problemkreis müßte sich also schon um der Selbstaufklärung willen seiner eigenen historischen Implikation zu vergewissern versuchen.

*Zweitens* aber: Wie immer Konzepte allgemeiner Bildung, die angesichts unserer gegenwärtigen und voraussehbar zukünftigen Aufgaben entwickelt werden, ausfallen mögen: Die Qualität solcher Entwürfe wird unter anderem auch davon abhängen, ob mindestens *das* Problemniveau und *der* Differenzierungsgrad bildungstheoretischer Reflexion nicht unterschritten wird, der bereits einmal gewonnen worden war.

Hier muß nun noch ein weiterer möglicher Einwand aufgenommen werden. Grundsätzlich gesehen, reicht die Forderung nach historischer Fundierung auch einer neuen Bildungskonzeption gewiß über jenen Zeitraum bildungstheoretischen Denkens, den ich eingangs umschrieb, hinaus. Dann aber ist zu fragen: Muß die historische Perspektive - um es an Beispielen und rückschreitend zu konkretisieren - nicht auch auf ROUSSEAU, LEIBNIZ und COMENIUS, die pädagogisch relevanten Denker der *Renaissance* und des frühen *Humanismus*, schließlich auf CICERO, PLATON und SOKRATES zurück ausgedehnt werden? Grundsätzlich ist diese Frage zu bejahen. Indessen spricht für die hier vorgenommene Begrenzung nicht nur die zur Verfügung stehende Zeit; wichtiger sind folgende Argumente:

Zum einen: Die bis in die antike *Paideia*-Auslegung zurückreichende Vorgeschichte jenes vor allem im deutschsprachigen Raum entwickelten bildungstheoretischen Denkens zwischen 1770 und 1830 ist in erheblichem Maße in deren Bildungskonzepten „aufgehoben“ (im HEGELschen Sinn dieses Wortes).

Zum anderen: Die Epoche der letzten Jahrzehnte des 18. und der ersten des 19. Jahrhunderts bezeichnet den Beginn eines Zeitalters, das im historischen Rückblick nicht - wie die voraufklärerischen Epochen abendländischer Geschichte - als relativ

abgeschlossen gelten kann, sondern in dem wir – wenngleich Mitwirkende und Mitleidende einer späten Teilphase – immer noch darinnen stehen. Drei Grundtendenzen der Anfangsphase dieser Epoche sollen hier hervorgehoben werden:

(1) Die bürgerliche Gesellschaft beginnt sich im Ringen um die Ablösung der Feudalgesellschaft und des sie überwölbenden Absolutismus zu etablieren; die Französische Revolution signalisiert hier – trotz aller Widersprüchlichkeiten ihres Verlaufs und der Brechungen und Rückschläge in ihrer Folgegeschichte – den nicht mehr umkehrbaren, entscheidenden Durchbruch. Der Kampf um die Durchsetzung republikanischer Forderungen, um die Absicherung von Bürgerrechten und Bürgerfreiheiten in den politischen Verfassungen gewinnt seither eine neue Qualität; die Keime zur Entwicklung von weiterreichenden Demokratisierungsforderungen und zur Konsolidierung entsprechender gesellschaftlich-politischer Bewegungen sind gelegt.

(2) Damit hängt ein weiteres Moment zusammen: Die Frühstadien der technisch-industriellen Entwicklung und ihre gesellschaftlichen Folgen werden spürbar. Allerdings sieht unter den klassischen Bildungstheoretikern nur HEGEL die Weiterentwicklung zur „Großen Industrie“ bereits in Konturen voraus, ohne freilich deren ökonomischen Zusammenhang mit der Entwicklung des Kapitalismus zulänglich zur Sprache zu bringen. – PESTALOZZI aber ist der einzige aus dem Kreise der genannten Denker, der – wenn auch noch in der Begrenzung auf das Verlags- und Manufakturwesen – aus seinen ökonomisch-gesellschaftlichen Erkenntnissen Konsequenzen für seine Bildungskonzeption gezogen hat.

(3) Bewußtseinsgeschichtlich, das heißt hier: in der Dimension der Entwicklung des religiösen und moralischen Selbstverständnisses, ist die seit der Aufklärung energisch voranschreitende Säkularisierung für den uns interessierenden Zusammenhang eine weitere zentrale Bestimmung der bürgerlichen Gesellschaft. Keineswegs ist *Religionsfeindlichkeit* die notwendige Konsequenz. Aber Religionen – auch und gerade Offenbarungsreligionen wie die christliche Botschaft – müssen sich entweder vor der Vernunft und der säkularen menschlichen Erfahrung rechtfertigen – wie etwa bei LESSING –, oder sie werden als symbolische Ausdrucksformen, Äquivalente oder Vorstufen reflexiv zu gewinnender Vernunftkenntnis verstanden – wie bei HERDER oder, freilich anders begründet, bei HEGEL – oder als Botschaften, die mit der Selbstinterpretation des Menschen als potentiellen Vernunftwesens versöhnbar sind. Jedenfalls wäre die Entfaltung der klassischen Bildungsidee nicht denkbar ohne die Freisetzung der im Säkularisierungsprozeß eröffneten Möglichkeit, daß Menschen sich als zu vernünftiger Selbstbestimmung fähige Subjekte begriffen, genauer: als Subjekte, die im Prinzip in der Lage sind, sich zu vernünftiger Selbstbestimmung *heranzubilden*.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Weil wir noch – unbeschadet der gleichzeitigen Existenz sozialistischer oder sich als sozialistisch verstehender Gesellschaftssysteme – *im* Gesamtzusammenhang der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft darinnen stehen, in deren entscheidender Durchbruchphase die klassischen deutschsprachigen Bildungstheorien als Antwort auf die damalige historische Situation, auf die Gefährdungen *und* die Möglichkeiten des bürgerlichen Subjekts entwickelt wurden, deshalb erscheint eine kritische Vergegenwärtigung jener Bildungskonzepte auch für unsere Gegenwart aussichtsreich. Der gleichwohl unleugbare historische

Abstand verbietet allerdings die Erwartung, es könne sich dabei um eine umstandslose Übernahme und Anwendung handeln. Selbst wenn der Ertrag einer kritischen Wiedervergegenwärtigung jenes geistigen Erbes reich sein sollte, müßten wir ihn selbständig und konstruktiv in eine *neue* Konzeption hinein übersetzen, die der pädagogischen Verantwortung vor den Aufgaben und Möglichkeiten *unserer* Zeit gerecht wird. Ein solcher Übersetzungsprozeß müßte selbstverständlich auch die Geschichte der Bildungstheorie *nach* jener Phase der Jahrzehnte um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert aufarbeiten, eine Geschichte, die ich in ihren Dominanten mindestens bis zum Aufbruch der reformpädagogischen Bewegung weitgehend als Verfallsgeschichte meine deuten zu müssen. Die historische Rekonstruktion der Geschichte der Bildungstheorie in unserem Jahrhundert müßte dann zum einen Leistung und Grenze der *Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, zum anderen bildungstheoretischer Ansätze im Umkreis der *Kritischen Theorie* – nicht zuletzt bei HEINZ-JOACHIM HEYDORN – im Hinblick auf die Aneignung und Fortbildung der klassischen Bildungstheorien klären und eine differenzierte erziehungswissenschaftliche Einschätzung der Theorie und Praxis der Bildungsreform der letzten 20 Jahre erarbeiten. Das kann in diesem Vortrag jedoch nicht geleistet werden.

Im folgenden werde ich einige übergreifende Charakteristika der klassischen Bildungstheorien und ihren Zusammenhang hervorheben. Ein solcher Zusammenhang von Bestimmungen ist keine bloße Wiedergabe von Selbstaussagen der Autoren, sondern das Ergebnis einer vergleichenden und synoptischen Interpretation. Das Gefüge zentraler Begriffe und ihrer Beziehungen zueinander, das dabei zur Sprache kommt, ist nicht als Deduktionszusammenhang zu verstehen, vielmehr erhellen sich die einzelnen Begriffe oder Begriffsgruppen wechselseitig. Dabei sind die Momente dieses Gefüges bei den Repräsentanten der philosophisch-pädagogischen Klassik jeweils in unterschiedlichem Grade ausgeprägt, und die Auslegung der Momente erfolgt nicht nur bei verschiedenen Autoren, sondern zum Teil auch beim gleichen Autor in Form eines Spektrums von Deutungsvarianten. – Daß es sich an dieser Stelle nur um eine knappe und vereinfachende Skizze ohne Vollständigkeit im Detail und mit einem Minimum an Zitat-Belegen handeln kann, versteht sich von selbst.

## 2. Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung

Das *erste* Moment von Bildung wird in den grundlegenden Texten durch folgende Begriffe umschrieben: *Selbstbestimmung*, *Freiheit*, *Emanzipation*, *Autonomie*, *Mündigkeit*, *Vernunft*, *Selbsttätigkeit*. Bildung wird also verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Eben deshalb ist denn auch *Selbsttätigkeit* die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses.

Unübertroffen prägnant hat KANT dieses Moment im Hinblick auf die Selbstbestimmung des *Denkens* in den oft zitierten Anfangssätzen seiner Abhandlung zur Beantwortung der Frage „Was ist Aufklärung?“ (1784) formuliert: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (KANT 1968, Bd. VIII, S. 35). (Ich füge hier ein: KANT benutzt in dieser kleinen Schrift nicht die andernorts von ihm selbst vorgenommene Unterscheidung von „Vernunft“ und „Verstand“.) „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu



bedienen, ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (KANT 1968, Bd. VIII, S. 35). Hinsichtlich der moralischen Selbstbestimmung aber sagt KANT in der Vorlesung über Pädagogik, in Entsprechung zur „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ und zur „Kritik der praktischen Vernunft“: „Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren und ... Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch“ (KANT 1963, S. 13). Solche Kultivierung aber wird in diesem wie in späteren Texten KANTS, obgleich nicht durchgehend konsistent, mehrfach auch als „Bildung“ oder „sich bilden“ bezeichnet (KANT 1963, S. 124, S. 128).

Unbeschadet der Kontroversen, die es innerhalb des hier interessierenden Denksammenhangs der klassischen Epoche deutscher Bildungstheorie um die spezifische Deutung des Selbstbestimmungsprinzips bei KANT, nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit seiner Ethik und der mit ihr verbundenen dualistischen Anthropologie gegeben hat – man denke etwa an die Kritiken HERDERS, HERBARTS, SCHLEIERMACHERS oder HEGELS –, die Grundintention, die in jenem vorher genannten Begriffskomplex zur Geltung kommt, ist ein *durchgehendes* Moment der klassischen Bildungstheorien: daß der Mensch als ein zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse, daß ihm die Realisierung dieser Möglichkeit als seine Bestimmung „aufgegeben“ ist, so aber, daß er sich diese Bestimmung letztlich nur wiederum selbst geben könne, schließlich, daß Bildung zugleich Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit sei.

Um es wenigstens durch *einen* weiteren Beleg zu exemplifizieren: In dem Fragment WILHELM VON HUMBOLDTS „Über den Geist der Menschheit“ aus dem Jahre 1797 heißt es in einer These unter dem Stichwort „Vernunftweg“:

„Es soll die Bestimmung des Menschen als das letzte Ziel seines Strebens und der höchste Maßstab seiner Beurteilung aufgesucht werden. Nun aber ist die Bestimmung des Menschen“ (– ich füge ein: sie wird auch in diesem Text an anderen Stellen als Aufgabe seiner *Bildung* bezeichnet –) „als eines freien und selbsttätigen Wesens allein in ihm selbst enthalten“ (HUMBOLDT 1956, S. 65).

### 3. Bildung als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit

Der Bedeutungsgehalt des klassischen Bildungsbegriffs ist aber mit jener zuerst genannten Gruppe von Bestimmungen nicht erschöpft. Blicke man dabei stehen, so legte man immer noch das Mißverständnis nahe, dieser Bildungsbegriff sei letztlich Ausdruck eines extremen, obwohl höchst anspruchsvollen Subjektivismus, und entsprechende Deutungen finden sich ja in der Sekundärliteratur durchaus. Demgegenüber muß jedoch betont werden: der zugrunde liegende Subjekt- bzw. Selbstbestimmungsbegriff ist alles andere als subjektivistisch! Das wird deutlich, sobald man eine zweite Gruppe von Bestimmungen ins Auge faßt. Die zentralen Begriffe lauten hier: *Humanität, Menschheit und Menschlichkeit, Welt, Objektivität, Allgemeines*. Sie müssen als mit der ersten Gruppe von Bestimmungen vermittelt bzw. immer wieder neu zu vermittelnde gedacht werden. Das bedeutet: Vernünftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit, Freiheit des Denkens und Handelns gewinnt das Subjekt nur in Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen mit einer Inhaltlichkeit, die zunächst *nicht* ihm selbst entstammt, sondern Objektivation bisheriger

menschlicher Kulturtätigkeit im weitesten Sinne des Wortes ist, Objektivation von Aktivitäten, in denen Möglichkeiten menschlicher Selbstbestimmung, menschlicher Vernunftentwicklung, menschlicher Freiheit oder aber ihrer Widerparte Gestalt angenommen haben: zivilisatorische Errungenschaften der Bedürfnisbefriedigung, Erkenntnisse über die Natur und die menschliche Welt, politische Verfassungen und Aktionen, sittliche Ordnungen, Normsysteme und sittliches Handeln, soziale Lebensformen, ästhetische Produkte bzw. Kunstwerke, Sinndeutungen der menschlichen Existenz in Philosophien, Religionen, Weltanschauungen.

Von entscheidender Bedeutung ist nun, daß die in solchen Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen zu gewinnende Bildung als Möglichkeit und Anspruch nicht nur einer begrenzten gesellschaftlichen Gruppe, einer bestimmten Klasse oder einer geistigen Elite zugeschrieben, sondern im Prinzip *für alle Menschen gültig* erklärt wird. Im Verständnis der klassischen Bildungstheorie ist Bildung insofern *allgemeine* Bildung, als sie *Bildung für alle* sein soll.

WILHELM VON HUMBOLDT vor allem hat aus dieser Grundüberzeugung in der kurzen Phase seiner Tätigkeit als Bildungspolitiker 1809/1810 die Konsequenz gezogen, das Bildungswesen als ein gestuftes Einheitsschulsystem zu entwerfen. Gewiß zeigen seine Schulpläne, daß es ihm – und Ähnliches gilt auch für SCHLEIERMACHER – nicht voll gelungen ist, diesen Kerngedanken nun auch in ein schulorganisatorisch und didaktisch durchgehend bündiges Konzept zu übersetzen. Aber die Grundforderung, daß der gesamte Unterricht als schulische Form allgemeiner Bildung „nur ein und dasselbe Fundament“ haben dürfe, weil „der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt werden“ müßte (HUMBOLDT 1956, S. 77), anders formuliert: „daß jeder, auch der Ärmste, eine vollständige Menschenbildung“ erhalten solle (S. 74), diese Grundforderung enthielt implizit eine fundamentale Gesellschaftskritik und eine weit in die Zukunft weisende Perspektive. Unbestreitbar ist allerdings, daß hier auch zwei folgenreiche Begrenzungen des klassischen Bildungsdenkens zutage treten.

Erstens sind die ökonomisch-gesellschaftlich-politischen Bedingungen der Einlösung jenes allgemeinen Bildungsanspruchs von keinem Denker jener Epoche mit hinreichender Konsequenz reflektiert worden. Zweitens: Alle *konkreten* Auslegungen des Prinzips allgemeiner Menschenbildung zeigen auch bei den bildungstheoretischen Klassikern eine eindeutige Konzentration auf die eine, die männliche Hälfte des menschlichen Geschlechts. Gewiß war die im Denkraum der Klassik entwickelte polaristische Geschlechterphilosophie ein historischer Fortschritt auf dem Wege zu der bis heute nicht verwirklichten faktischen Gleichberechtigung der Mädchen und Frauen. Aber jene Geschlechterphilosophie, die auf dem Gedanken der *Gleichwertigkeit* der Geschlechter beruhte und die das Ganze der Humanität nur in den gleichermaßen entfalteten Möglichkeiten von Frauen und Männern erfüllt sah<sup>2</sup>, sie blieb in der Zuordnung von vermeintlich überhistorischen „Wesensmerkmalen“ des Weiblichen und des Männlichen letztlich doch in starkem Maße überkommenen gesellschaftlichen Rollenzuschreibungen und tradiertem gesellschaftlichem Bewußtsein verhaftet.

Trotz solcher Begrenzungen des Ziel- und Problemhorizonts der klassischen Bildungstheorien springt der utopische Vorgriff, den ihre Autoren *bewußt* vollzo-

gen, ins Auge. Das klassische deutsche Bildungsprinzip war in seiner Ursprungsphase meines Erachtens *nicht*, wie HANS WEIL gemeint hat<sup>3</sup>, Ausdruck historisch-politischer und persönlicher Resignation seiner Repräsentanten.

Die Überzeugung fast aller Bildungstheoretiker unseres Betrachtungszeitraums, daß ihre Zukunftsperspektiven nicht pure Illusionen seien, ergab sich aus einer geschichtsphilosophischen Betrachtungsweise, die in verschiedenen Varianten bei fast allen Autoren auftaucht, letztlich gewöhnlich zugespitzt auf die abendländische Geschichte, die gleichsam als exemplarische Vorreiterin eines universalhistorischen Prozesses erscheint: Im großen Maßstabe betrachtet, wird die Menschheitsgeschichte als Prozeß der Freisetzung des Menschen zur Selbstbestimmung und zur Versöhnung von Geistigkeit und Naturhaftigkeit verstanden, ohne daß verkannt worden wäre, wie vielen Hemmnissen, Verfehlungen, Rückschlägen dieser Prozeß abgerungen werden mußte, und in dem Bewußtsein, daß entscheidende Phasen des Humanisierungsprozesses, der ohnehin nie als irgendwann endgültig abschließbar verstanden wurde, noch bevorstanden.

Das tritt besonders deutlich dort zutage, wo Denker der klassischen Bildungstheorie über die Auswahl von Inhalten der Bildung nachdachten – sei es für institutionell geregelte oder aber für nicht-institutionalisierte, individuelle Bildungsprozesse. Es sind also nicht nur Lehrplanvorschläge gemeint, wie sie zum Beispiel SCHLEIERMACHER oder HUMBOLDT als maßgebliche Träger oder Mitwirkende der Bildungsreform in der kurzen preußischen Reformepoche zwischen 1809 und 1815 gemacht haben, sondern auch jene weit darüber hinausreichenden Reflexionen, die daraus resultieren, daß die Bildungstheoretiker der deutschen Klassik den Bildungsprozeß prinzipiell als unabschließbar, als einen die gesamte Lebenszeit des Menschen umfassenden Vorgang und Auftrag betrachteten. GOETHE ist wohl – wie HANS-JOCHEN GAMM es in seinem Buch über „Das pädagogische Erbe GOETHE“ in einer eindrucksvollen, sozialgeschichtlich fundierten Interpretation erneut gezeigt hat – das prägnanteste Beispiel dafür, wie ein Individuum unter den Bedingungen seiner Zeit und seiner zweifellos privilegierten sozialen Situation „gleichsam die Bildung zum Gesetz seines Lebens erhoben hat“ (GAMM 1980, S. 19).

Die implizite Leitfrage aller jener Reflexionen über Inhalte der Bildung lautet in beiden Hinsichten immer: Welche Objektivierungen der bisher erschlossenen Menschheitsgeschichte scheinen am besten geeignet, dem sich Bildenden Möglichkeiten und Aufgaben einer Existenz in Humanität, in Menschlichkeit aufzuschließen, also einer auf wechselseitig anerkannte, damit aber immer auch begrenzte Freiheit, auf Gerechtigkeit, kritische Toleranz, kulturelle Vielfalt, Abbau von Herrschaft und Entwicklung von Friedfertigkeit, mitmenschliche Begegnung, Erfahrung von Glück und Erfüllung hin orientierte, vernunftgeleitete Selbstbestimmung?

In HERDERS „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“, einem der großen Dokumente der Frühphase der Bildungs- und Humanitätsphilosophie aus dem Zeitraum zwischen 1783 und 1791, gipfelt die optimistische Geschichtstheorie – die Konzeption eines pädagogisch engagierten protestantischen Theologen – in einem Kapitel, dessen Hauptabschnitt den Titel trägt: „Humanität ist der Zweck der Menschennatur, und Gott hat unserem Geschlecht mit diesem Zweck sein eigenes Schicksal in die Hände gegeben“ (HERDER 1982, Bd. 4, S. 340ff). Dort heißt es:

„Den Menschen machte Gott zu einem Gott auf Erden; er legte das Principium eigener Wirksamkeit in ihn und setzte solches durch innere und äußere Bedürfnisse seiner Natur von Anfänge an in Bewegung. Der Mensch konnte nicht leben und sich erhalten, wenn er nicht Vernunft brauchen lernte; sobald er diese brauchte, war ihm freilich die Pforte zu tausend Irrtümern und Fehlversuchen, eben aber auch, und selbst durch diese Irrtümer und Fehlversuche, der Weg zum besseren Gebrauch der Vernunft eröffnet. Je schneller er seine Fehler erkennen lernt, mit je rüstigerer Kraft er darauf geht, sie zu bessern, desto weiter kommt er, desto mehr bildet sich seine Humanität; und er muß sie ausbilden oder Jahrhunderte durch unter der Last eigener Schulden ächzen“ (HERDER 1982, Bd. 4, S. 343). – „Die ganze Geschichte der Völker wird uns in diesem Betracht eine Schule des Wettlaufs zu Erreichung des schönsten Kranzes der Humanität und Menschenwürde. So viele glorreiche alte Nationen errichteten ein schlechteres (im Sinne von: schlechteres, begrenzteres; W. KL.) Ziel; warum sollten wir nicht ein reineres, edleres erreichen? Sie waren Menschen, wie wir sind; ihr Beruf zur besten Gestalt der Humanität ist der unsrige, nach unseren Zeitumständen, nach unserem Gewissen, nach unseren Pflichten ... die Gottheit hilft uns nur durch unseren Fleiß, durch unseren Verstand, durch unsere Kräfte“ (HERDER 1982, S. 346). Und an früherer Stelle des Textes sagt HERDER: „So ist der Mensch im Irrtum und in der Wahrheit, im Fallen und Wiederaufstehen Mensch, zwar ein schwaches Kind, aber doch ein Freigeborener; wenn noch nicht vernünftig, so doch einer besseren Vernunft fähig; wenn noch nicht zur Humanität gebildet, so doch zu ihr bildbar“ (HERDER 1982, S. 65/66).

Auch bei HUMBOLDT umschreibt dieser universalhistorische Horizont eines als Aufgabe begriffenen Humanisierungsprozesses die objektive Seite der Bildung des Subjekts: Der Bildungsprozeß wird auch von ihm als nach vornhin offener Vermittlungsprozeß der Subjekte mit der geschichtlichen und natürlichen Welt verstanden. So lautet eine Formulierung des Fragments „Theorie der Bildung des Menschen“ (1793): Die Aufgabe „löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (HUMBOLDT 1956, S. 29). Und die Einbindung des einzelnen Subjekts in größere historische, kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge, die auf eine menscheitsgeschichtliche Zukunftsperspektive hin ausgelegt werden, kommt zur Geltung, wenn es im gleichen Text heißt:

„Was verlangt man von einer Nation, einem Zeitalter, von dem ganzen Menschengeschlecht, wenn man ihm seine Achtung und seine Bewunderung schenken soll? Man verlangt, daß Bildung, Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet als möglich unter ihm herrschen, daß es seinen inneren Wert so hoch steigern (Orig.: *rn*), daß der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm als dem einzigen Beispiel, abziehen müßte, einen großen und würdigen Gehalt gewönne“ (HUMBOLDT 1956, S. 29).

HEGEL schließlich hat die Vermittlungsstruktur von Subjekt und objektiv Allgemeinem im Bildungsprozeß dahingehend ausgelegt, daß das Subjekt im Anderen (– das „Andere“ meint hier das Objektive, Allgemeine –) „zu sich selbst komme“, zu substantieller Vernünftigkeit, zu *konkreter Allgemeinheit*. Indessen signalisiert diese Formulierung meines Erachtens auch eine bildungstheoretisch bedeutsame Differenz HEGELS zu Denkern wie HERDER, SCHLEIERMACHER und HUMBOLDT. Denn sie weist dem einen Pol der dialektischen Beziehung – dem Anderen, dem Objektiven, dem Allgemeinen – nun doch ein eindeutiges Übergewicht gegenüber dem sich entwickelnden Subjekt zu, und auf dieser Linie liegen auch Formulierungen der Art, daß das Individuum im Bildungsprozeß seine „bloße Subjektivität“ abzarbeiten (HEGEL SW 1952, Bd. 7, S. 269), sich dem schon vorhandenen Objektiven „anzubilden“, sich „ihm gemäß zu machen habe“ (HEGEL SW 1961,

Bd. 3, S. 272; vgl. S. 312f.). Den philosophischen Hintergrund solcher Thesen bildet die in HEGELS Logik entfaltete Metaphysik des absoluten Geistes, jener ebenso großartige wie problematische spekulative Entwurf, der beansprucht, die Struktur des welthistorischen Prozesses aufzuweisen, in dem das Absolute im Durchgang durch verschiedene Vermittlungsstufen des subjektiven und des objektiven Geistes „zu sich selbst kommt“. Entgegen älteren und neueren Versuchen auch der pädagogischen HEGEL-Interpretationen<sup>4</sup> bin ich im Anschluß an THEODOR LITT<sup>5</sup> und andere Autoren der Auffassung, daß dem bildungstheoretischen Denken HEGELS für eine Neukonzeption der Bildung und der Bildungstheorie nur dann bleibende Bedeutung abgewonnen werden kann, wenn es unter Verzicht auf seine Metaphysik des Absoluten kritisch neu angeeignet wird.

Wir blicken zurück: Wurde Bildung zunächst als *Bildung für alle* zur *Selbstbestimmungsfähigkeit* charakterisiert, so ist jetzt eine zweite Bestimmung festzuhalten: Bildung ist nur möglich *im Medium eines Allgemeinen*, das heißt historischer Objektivationen der Humanität, der Menschlichkeit und ihrer Bedingungen, dies aber nicht in historisierender Rückwendung, sondern in der Orientierung auf Möglichkeiten und Aufgaben humanitären Fortschritts – ganz im Sinne jenes Satzes KANTS aus seiner Pädagogik-Vorlesung: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustand des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden“ (KANT 1963, S. 14), oder, in der dialektischen Variante SCHLEIERMACHERS, der KANT vermutlich nicht widersprochen hätte: die Jugend solle „tüchtig“ werden „einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten“ (SCHLEIERMACHER 1957, S. 31).

#### 4. Individualität und Gemeinschaftlichkeit im klassischen Bildungsbegriff

Erst auf dem Hintergrund der dialektischen Beziehung zwischen der Selbstbestimmungsfähigkeit und einer objektiv-allgemeinen Inhaltlichkeit wird nun eine dritte Bestimmung des klassischen Bildungsbegriffs angemessen interpretierbar. Die Zentralbegriffe heißen hier: *Individualität* und *Gemeinschaftlichkeit*.

Jene als solche noch abstrakte Vermittlungsstruktur, in der die Subjekte im Durchgang durch die Aneignung und Auseinandersetzung mit objektiv Allgemeinen zu ihrer Selbstbestimmungsfähigkeit gelangen können, konkretisiert sich je individuell, und dieser Prozeß der Individualitätsbildung wird im Verständnis der klassischen Bildungstheorie nicht als eine Beschränkung oder Brechung der Geltung des Allgemeinen gewertet, sondern als Bedingung dafür, die potentielle Fülle des jeweiligen Allgemeinen zu entfalten. Humanität kann nur je individualisiert verwirklicht werden! Das bedeutet aber zugleich: Der Individualitätsbegriff – einschließlich des von PESTALOZZI geprägten Begriffs der „*Individuallage*“, deren Berücksichtigung für ihn eine der unverzichtbaren Bedingungen der Menschenbildung ist –, wird von den klassischen Bildungstheoretikern nicht „individualistisch“, als selbstbezogene Vereinzelung verstanden, er meint vielmehr immer *substantielle Individualität*, ist durch die Beziehung des Individuellen zum Allgemeinen charakterisiert.

Insbesondere bei HERDER, HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER wird die Sprache bzw. die Sprachaneignung und -verwendung immer wieder als eines der Beispiele für diesen Grundsachverhalt herangezogen.

Zum einen realisiert sich Sprache bzw. die Sprachlichkeit als eines der Wesensmerkmale menschlicher Existenz in der Vielzahl unterschiedlicher Sprachen; zum anderen erlaubt jede einzelne Sprache als ein Konkret-Allgemeines allen denen, die sie sich aneignen, unbeschadet der Gleichheit des Wortschatzes und der syntaktischen Strukturen eine unendliche Fülle individueller Realisierungen. Sprachbildung heißt daher immer auch, jedem Kinde, jedem jungen Menschen wie jedem Erwachsenen zu ermöglichen, Sprache im Vollzug und in der Reflexion als *Möglichkeit* der Ausbildung seiner Individualität zu erfahren und zu praktizieren.

Indem das Grundlelement der Sprache aber Kommunikation, wechselseitige Mitteilung ist, verweist das Moment der Individualitätsbildung auf die Vermittlung mit seiner polaren Entsprechung: Gemeinschaftlichkeit, zwischenmenschliche Beziehung. Herausbildung von Individualität, von personaler Einmaligkeit ist im Bildungsprozeß also gerade nicht in der Isolierung des einzelnen *von* den andern möglich, sondern in der Kommunikation *mit* ihnen, in der sie sich *als* individuell herausbilden, in die sie sich in ihrer Individualität einbringen und sich darin wechselseitig anerkennen.

Was hier an der Sprachbildung verdeutlicht wurde, gilt der klassischen Bildungstheorie als ein *generelles* Strukturmoment menschlicher Bildung.

Das soll hier noch einmal am Exempel von HUMBOLDTS Auffassung des Universitätsstudiums gezeigt werden, eines Studiums, das in seiner Sicht wie in der SCHLEIERMACHERS, SCHILLERS, FICHTES oder HEGELS nur dann eine angemessene wissenschaftliche Vorbereitung auf Berufe, die als „öffentliche Ämter“ verstanden wurden, sein konnte, wenn die Orientierung auf das besondere Berufsfeld zum Beispiel des Juristen, des Verwaltungsbeamten, des Lehrers, des Arztes, des Geistlichen immer wieder auf den Gesamtzusammenhang des Fortschritts der individuellen und gesellschaftlichen Humanisierung bezogen würde. Nun ist es aber eine Verkürzung, wenn HUMBOLDTS Auffassung von den Bedingungen so verstandener Studien nur durch den Grundsatz „Einsamkeit und Freiheit“ gekennzeichnet wird<sup>6</sup>. „Einsamkeit in Freiheit“ bezeichnet nur den *einen* methodischen Pol eines bildenden Studiums, nämlich die Möglichkeit für den Studierenden und den Anspruch an ihn, sich phasenweise immer wieder auf sich gestellt, individuell mit den Inhalten und Erkenntnissen seiner Disziplin auseinanderzusetzen und sie auf ihre Bedeutung für eine humane Existenz des Menschen zu reflektieren. Den *anderen* Pol bezeichnet die Forderung, „daß man in enger Gemeinschaft mit Gleichgestimmten und Gleichaltrigen und dem Bewußtsein, daß es am gleichen Ort eine Zahl schon vollendet Gebildeter (diese Formulierung ist sicherlich nicht wortwörtlich gemeint; W. KL.) gäbe, die sich ... der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaft widmen“, „eine Reihe von Jahren sich und der Wissenschaft lebe“ (HUMBOLDT 1956, S. 70).

Stünde hier mehr Raum zur Verfügung, so ließe sich das Moment der Gemeinschaftlichkeit in seiner polaren Beziehung zum Individualisierungsprinzip nun in seinen unterschiedlichen Variationen bei einzelnen Autoren der bildungstheoretischen Klassik nachzeichnen: An PESTALOZZIS Konzeption elementarer Menschenbildung in der Familie, der Schule und der Heimerziehung; anhand der Kommunikations- und Kooperationsformen in GOETHES dichterischer Fiktion der „Pädagogischen Provinz“ im „Wilhelm Meister“; in FICHTES Utopie einer Nationalbildung in Erziehungskollektiven; in der Auslegung der Begriffe „Umgang“ und „Teilnahme“ bei HERBART oder an SCHLEIERMACHERS Theorie der Geselligkeit als einer Form primär nicht-institutionalisierter, kommunikativer Begegnung, für die aber auch *in* den Bildungsinstitutionen, insbesondere der Schule, freie Räume eröffnet werden müßten.

Es ist bildungstheoretisch von hoher Bedeutung, daß die polare Zuordnung von „Individualität“ und „Gemeinschaftlichkeit“ bei den bildungstheoretischen Klassikern auch auf die Ebene der *Nationen, Völker, Kulturen* ausgedehnt wird. Nationen, Völker, Kulturen werden in einem übertragenen Sinne als Individualitäten gedeutet, das heißt als unverwechselbare Ausprägungen möglicher Humanität. Und die Frage, welche spezifischen Möglichkeiten und Perspektiven solche „Kollektivindividualitäten“ in den menscheitsgeschichtlichen Prozeß eingebracht haben, aber auch, wo ihre jeweiligen Begrenzungen und ihre Verfehlungen lagen – etwa durch die Eroberung, Unterwerfung, Vernichtung anderer Nationen, Kulturen, Völker, zum Beispiel im neuzeitlichen Kolonisationsprozeß –, bildete den Maßstab einer durchaus kritisch wertenden, universalgeschichtlichen Betrachtungsweise. Nur in diesem Verständnisrahmen kann auch die Hochschätzung der griechischen Kultur in der neuhumanistischen Teilströmung innerhalb des Gesamtspektrums der klassischen Bildungstheorien angemessen verstanden werden: Die – zweifellos idealisierten – Griechen galten HUMBOLDT und den anderen *Neuhumanisten* nicht als normative Vorbilder für die Gegenwart und die Zukunft, sondern als „*exemplum humanitatis*“, an dem man, als nicht wiederholbarem historischem Beispiel, in produktiver, bildender Aneignung sich der humanitären Aufgaben der eigenen Zeit bewußt werden könne.

Mit dem bereits mehrfach erfolgten Hinweis auf die universalgeschichtliche Perspektive ist auch hier bereits die notwendige Ergänzung des Individualitätsgedankens durch das Moment der Gemeinschaftlichkeit angesprochen: Die (im Sinne BLOCHS) utopische Leitvorstellung der klassischen Bildungstheoretiker war ein friedliches, von Beherrschungsabsichten freies Zusammenleben von Völkern, Nationen, Kulturen in wechselseitiger Anerkennung und in wechselseitigem Austausch „zur Beförderung der Humanität“, um es in Anspielung auf eine Formulierung HERDERS auszudrücken. Die Begriffe „Volk“ und „Nation“, auch „Patriotismus“ waren in diesem Verständnis – sieht man von einigen Tendenzen bei FICHTE während der Zeit der preußischen Erhebung gegen Napoleons imperiale Herrschaft ab – alles andere als „nationalistisch“ bzw. „völkisch“. Und daher schließt die humanistische Bildungsphilosophie mit Notwendigkeit eine friedenspädagogische Perspektive ein. Am prägnantesten kommt sie zum einen in HERDERS „Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit“ und in seinen „Briefen zur Beförderung der Humanität“ zum Ausdruck: Dieses Spätwerk (1793–1797) gipfelt in einem der letzten Briefe in einem geradezu beschwörend vorgetragenen Appell zur Entwicklung von „Friedensgesinnung“, zum „Abscheu gegen den Krieg“ und im selben Zusammenhang zur Empörung gegen kolonialistische Ausbeutung. Und wie anders die Begründungsweise KANTS im Vergleich mit HERDER auch sein mag – seine Abhandlung „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ (1784) mündet nicht minder entschieden in die Forderung nach einem Völkerbund als Garanten einer internationalen Rechtsordnung ein, und in der „Metaphysik der Sitten“ (1797) wie in der kleinen Schrift „Zum ewigen Frieden“ (1795) entwickelt KANT eine ethische Argumentation, die beansprucht, ebensowohl das Postulat „Es soll kein Krieg sein“ (KANT 1968, Bd. VI, S. 354) philosophisch-rational zu begründen als auch die These, daß „der ewige Friede keine leere Idee, sondern eine Aufgabe“ (KANT 1968, Bd. VIII, S. 386) – zweifellos auch eine Aufgabe kognitiver und moralischer Bildung – sei.<sup>7</sup>

Mit besonderer Schärfe springt hier die Diskrepanz ins Auge, die besteht zwischen dem Niveau an kritischer Rationalität und vernunftgeleiteter Moralität im Denkraum der deutschen Klassik und ihren bildungstheoretischen Ansätzen einerseits und jenem Verfallsprodukt andererseits, das sich im Laufe des 19. Jahrhunderts und bis weit in unser Jahrhundert hinein vielfach als „Bildung“ meinte ausgeben zu dürfen, Ideologie, falsches Bewußtsein, das die progressiv-liberalen, republikanischen und weltbürgerlichen Traditionen an den Rand drängte und weithin zur Wirkungslosigkeit verdammt, sich von der sich formierenden Arbeiterbewegung als der aufmüpfigen Zusammenrottung der „vaterlandslosen“, „besitzlosen“ und „ungebildeten Masse“ abgrenzte, den Umschlag des weltbürgerlich-liberalen Nationalgedankens in engstirnigen Nationalismus und seine Verknüpfung mit ökonomischem und politischem Imperialismus mitvollzog oder mindestens widerspruchsgeschehen ließ, um schließlich auch noch der Vorbereitung und der Machtübernahme des Nationalsozialismus sei es ideologische Schützenhilfe zu leisten, sei es verständnislos und ohne Widerstand zuzusehen. Jene Horizonte des Allgemeinen, die das bildungstheoretische Denken der deutschen Klassik einst eröffnet hatte, waren aus dem Bewußtsein der Mehrheit der sogenannten „Gebildeten“ längst verschwunden.

Wie aber stellt sich die Frage nach dem Allgemeinen, in dem die menschliche Selbstbestimmungsmöglichkeit erst Substanz gewinnen kann, für uns heute dar? Das Problem läßt sich meines Erachtens *nicht* in direktem Rückgriff auf die *konkreten* Antwortversuche der deutschen Klassik bewältigen, zumal man zweifeln kann, ob jene Antworten ihren eigenen prinzipiellen Bestimmungen über den Sinn von Bildung überhaupt entsprachen. – Im Mittelpunkt eines *heute* als pädagogisch verbindlich zu bestimmenden Allgemeinen der Bildung wird, so meine ich, *das* stehen müssen, was uns alle und voraussehbar die nachwachsende Generation zentral angeht, mit anderen Worten: Schlüsselprobleme unserer gesellschaftlichen und individuellen Existenz<sup>8</sup>. Zu einem analogen Ergebnis kommt – auf der Ebene einer philosophischen Kritik des gegenwärtigen Bewußtseins – MICHAEL THEUNISSEN in seiner Schrift „Selbstverwirklichung und Allgemeinheit“ (Berlin 1981): „Eine Selbstverwirklichung, die ein verbindliches Postulat sein soll, muß Allgemeinheit realisieren, indem das einzelne Subjekt in sich vernünftige Sachen (sprich: Aufgaben, W. KL.) in der Orientierung an der Allheit ihm gleicher Subjekte verfolgt ...“ (S. 45). Und THEUNISSEN bringt drei der gravierendsten Momente dessen, was sich heute weltweit als historische Allgemeinheit aufdrängt und nicht zuletzt auch „die langwierige Erziehung der Menschen zur Wahrnehmung der Weltprobleme“ herausfordert, in folgendem Satz zur Sprache: „Die Selbstverwirklichung, die von uns gefordert ist, konkretisiert sich heute ... in der Bekümmernis um die weltweite Ausbeutung der Natur, in der Betroffenheit vom Hunger in der Welt, in der Sorge um den Weltfrieden“ (S. 46).

##### 5. Die moralische, kognitive, ästhetische und praktische Dimension im klassischen Bildungsbegriff

Eine weitere Grundbestimmung des klassischen Bildungsverständnisses klang im Vorangehenden bereits mehrfach an: Bildung ist im Verständnis der klassischen Bildungstheorie auch insofern *allgemeine* Bildung, als sie Entfaltung *aller menschi-*



chen „Kräfte“ (so drückt es z. B. HUMBOLDT aus), *umfassende Menschenbildung* oder *Bildung von „Kopf, Herz und Hand“* (– um die berühmte Formel PESTALOZZIS zu zitieren –) oder *Bildung der „Vielseitigkeit des Interesses“* (wie HERBART formuliert) sein soll, so freilich, daß die damit angesprochene Mehrdimensionalität menschlicher Beziehungsmöglichkeiten zur natürlichen und zur menschlich-geschichtlichen Wirklichkeit an die Einheit der verantwortlichen Person zurückgebunden bleiben muß. Das Ringen mit diesem Problem, wie zugleich die relative Eigengesetzlichkeit verschiedener Dimensionen menschlicher Aktivität *und* ihr Zusammenhang bestimmt werden könne und wie der sich Bildende in dieser Mehrperspektivität seines Bildungsprozesses doch die Einheit seiner Person gewinnen und bewahren oder besser: immer wieder neu hervorbringen könne, ist ein übergreifender Grundzug der klassischen Epoche des Bildungsdenkens. Die verschiedenen Varianten dieses Grundprinzips können an dieser Stelle jedoch nicht genauer erläutert werden; sie betreffen sowohl die Anzahl der unterschiedenen Dimensionen als auch die Art ihrer Herleitung. –

Übereinstimmend trifft man auf mindestens drei Hauptdimensionen: die moralische, die Dimension des Erkennens bzw. des Denkens und die ästhetische Dimension. Dabei ist der Einfluß der Hauptgliederung der Philosophie KANTS in die Theorie bzw. Kritik der praktischen Vernunft, der theoretischen Vernunft und der ästhetischen Vernunft oder der ästhetischen Urteilskraft unverkennbar.

Zunächst: Daß Bildung im Denken der bildungstheoretischen Klassiker zentral Erweckung der selbstbestimmten *moralischen Verantwortlichkeit*, der *moralischen Handlungsbereitschaft* und *Handlungsfähigkeit* meinte, ist im Vorangehenden in dem hier möglichen Ausmaß wohl hinreichend deutlich geworden. Für KANT, PESTALOZZI, FICHTE und HEGEL ist das ganz unstrittig. Aber auch im Hinblick auf HERDER, GOETHE, HUMBOLDT oder FRÖBEL gehen meines Erachtens alle Deutungen fehl, die ihr Bildungsverständnis als einseitig ästhetisch oder gar ästhetizistisch meinen kennzeichnen zu können.

Auch die Bedeutung der *Dimension des Erkennens bzw. Denkens* ergab sich – wie bereits an früherer Stelle betont wurde – für die klassischen Bildungstheorien daraus, daß sie den aufklärerischen Grundimpuls – „wage, dich deiner eigenen Vernunft bzw. deines eigenen Verstandes zu bedienen“ – festhielten und weiterzutreiben versuchten. Insofern war dieses Bildungsverständnis im Horizont des damaligen Entwicklungsstandes durchaus „wissenschaftsorientiert“. Indessen deutet die von KANT entwickelte Unterscheidung der Begriffe „*Verstand*“ und „*Vernunft*“ eine wichtige Differenzierung an: „*Verstand*“ bezeichnet im engeren Sinne des Wortes die instrumentelle Rationalität, durch die in einem nicht abschließbaren Prozeß Wissen und Erkenntnis produziert wird, die dann technisch angewendet werden können, im Prinzip zu beliebigen Zwecken. „*Vernunft*“ aber meint jenen reflexiven Modus von Rationalität, demgemäß zum einen nach den Voraussetzungen verstandesmäßiger Erkenntnis und zum anderen nach begründbaren Zielen der Verwendung von Wissen und Erkenntnis gefragt wird; im Denkbereich der klassischen Bildungstheorien hieß das: nach den Möglichkeiten und Grenzen instrumenteller Rationalität für eine humane menschliche Existenz.

Zwar stand in jener Phase des ausgehenden 18. und des beginnenden 19. Jahrhunderts die Entwicklung der Einzelwissenschaften, ihre zunehmende Differenzierung,

der Entwurf immer komplizierterer methodischer Instrumentarien, die rapide Steigerung ihrer inhaltlichen Erkenntnisse erst an ihrem Anfang oder noch bevor, und mindestens die damaligen Wissenschaften vom Menschen und von der geschichtlich-gesellschaftlichen Welt konnten zum Teil noch relativ direkt auf die Frage nach ihrer humanen Bedeutung, und das heißt zugleich: für die Bildung des Menschen zurückbezogen werden. Aber HERDER und PESTALOZZI, SCHILLER, HUMBOLDT und vor allem HEGEL sahen bereits deutlich Anfänge jenes Prozesses, den ADORNO und HORKHEIMER später die „Dialektik der Aufklärung“ genannt haben, jenen Umschlag eines als Befreiung gedachten Erkenntnisfortschritts in neue Unfreiheit, weil die reflexiv-sinnsuchende Vernunft zurück- oder machtlos bleibt gegenüber der Entwicklung der instrumentellen Verstandeserkenntnis und ihrer Übersetzung in Maschinentechniken oder in politisch-administrative Steuerungs- und Kontrollsysteme. Dem einzelnen Menschen nicht mehr verständliche und von ihm nicht mehr mitzugestaltende Formen der Arbeitsteilung zeichneten sich in zunehmendem Maße ab und schlugen sich im parzellierten Bewußtsein der Menschen nieder. – Kognitive Bildung, Bildung des Erkenntnisvermögens sollte im Sinne der Klassiker niemals instrumentelle Rationalität *ohne* Rückbindung an die vernunftgemäße Reflexion auf ihren humanen Sinn, auf die Verantwortbarkeit ihrer Verwendungsmöglichkeiten fördern. Im Grunde ist damit – ich ziehe auch hier eine historische Linie nach vorn aus – schon das Urteil gesprochen über alle modernen Formen naiver Wissenschaftsgläubigkeit und eine nicht pädagogisch reflektierte „Wissenschaftsorientierung“ des Lernens, sofern dabei Wissenschaft auf ihre instrumentelle Dimension reduziert wird, weiterhin über die ihr nicht selten verschwisterte technologische Fortschrittsgläubigkeit, setze sie auch auf die modernste und aussichtsreichste Mikroelektronik und Computertechnologie. Diesem Hinweis darf man jedoch keinerlei irrationale Wissenschafts- oder Technikfeindlichkeit unterstellen. Wir werden die Probleme unserer Gegenwart und der in ihr sich abzeichnenden Zukunft gewiß nicht ohne instrumentelle Rationalität und auf ihr beruhende Technik bewältigen können. Aber wir werden nur das Arsenal von Mitteln, die neue Abhängigkeiten, neue Parzellierungen, neue Konfliktpotentiale, neue naturzerstörende Folgewirkungen, nicht zuletzt: kumulierte Möglichkeiten der Vernichtung der gesamten Menschheit vergrößern, wenn es nicht gelingt, die Entfaltung der instrumentellen Rationalität unter die Kontrolle reflexiver Vernunft zu bringen, jener Vernunft, die sich freilich selbst wissenschaftlich, rational-argumentativ, auf Einsicht und intersubjektive Mitvollziehbarkeit gerichtet darstellen muß und die doch zugleich mit der moralischen Verantwortlichkeit des Menschen vermittelt bleibt. Allgemeine Bildung müßte den jungen und den erwachsenen Menschen Voraussetzungen vermitteln, damit sie an der Bewältigung *dieser* Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben mitwirken können.

Die dritte, in fast allen klassischen Bildungstheorien benannte Dimension der All- oder Vielseitigkeit ist die *ästhetische*. Es ist ein weiterer Aspekt jener Verfallsgeschichte des klassischen Bildungsbegriffs im Laufe des 19. Jahrhunderts und ihrer Nachwirkungen bis in unsere Zeit, wenn der Begriff der Bildung – nicht zuletzt auch im Hinblick auf die Schule – weithin auf die kognitive Dimension reduziert wurde – und dies außerdem unter Tilgung des kritischen Moments –, ein Prozeß, den auch die reformpädagogischen Gegenbestrebungen unseres Jahrhunderts nur begrenzt konterkarieren konnten. Die in den Bildungskonzepten der deutschen Klassik

wirksame Erkenntnis, daß die ästhetische Dimension spezifische Sinn- und Freiheitserfahrungen als Möglichkeit in sich birgt und daher eine unverzichtbare Perspektive allgemeiner Bildung sein müsse, ist jedenfalls, wenn ich recht sehe, bis heute weder theoretisch noch praktisch in der Breite anerkannt und im Bildungsweisen verwirklicht.

Die Spannweite der bei den bildungstheoretischen Klassikern entwickelten Überlegungen zur ästhetischen Bildung läßt sich wenigstens andeuten, indem man einige der Kernbegriffe nennt, an denen sich die entsprechenden Reflexionen entfalten: Bildung der „Empfindsamkeit“ (i. S. der Verfeinerung des Empfindungsvermögens) gegenüber Naturphänomenen und menschlichem Ausdruck, Entwicklung der Einbildungskraft oder Phantasie, des Geschmacks, der Genußfähigkeit und der ästhetischen Urteilskraft, Befähigung zum Spiel und zur Geselligkeit. – Schon diese Stichworte weisen darauf hin, daß der klassische Begriff des „Ästhetischen“ und der ästhetischen Bildung keineswegs nur den Bereich der „großen“ Kunst in Literatur, Theater, Bildendem Gestalten und der Musik umfaßt, sondern darüber hinaus die ganze Breite der Ästhetik des Alltags, vom Schmuck bis zur Möbelgestaltung, von der Kleidung bis zur Volksmusik, den Tanz so gut wie Spiele, Feste, Formen des zwischenmenschlichen Umgangs und Stile der Geselligkeit umspannend, schließlich auch, so bei SCHILLER, die Erotik als ästhetische Kultivierung der naturhaften Sexualität. Einmal mehr springt überdies ins Auge, daß die bildungstheoretischen Ansätze jener Epoche weit über den Rahmen von Schulbildung hinausreichen.

Hier kann nur auf einige Kerngedanken des ausführlichsten Versuches der klassischen Epoche, eine Theorie der ästhetischen Bildung zu entwerfen, eingegangen werden, auf SCHILLERS „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1795). Auch für SCHILLERS Terminologie gilt dabei, daß „Erziehung“ und „Bildung“ nicht getrennte Sachverhalte bezeichnen, sondern daß „Erziehung“ als bewußte, pädagogische Hilfe, um Bildung zu ermöglichen, verstanden wird.

Es überrascht zunächst, daß SCHILLER seine kunsttheoretische und kunstpädagogische Argumentation von zwei umgreifenden, ineinander verschränkten Fragen aus in Angriff nimmt: einer politischen Fragestellung, hinter der die Erfahrung der Französischen Revolution steht, und einer moralischen, die durch die Rezeption der Ethik KANTS vorgegeben ist.

SCHILLER begriff die Französische Revolution, an deren Grundideen er auch nach ihrem ihn enttäuschenden Verlauf festhielt, als den Versuch, erstmalig in der Menschheitsgeschichte einen „Vernunftstaat“ zu errichten, einen Staat also, dessen Gesetzgebung und dessen gesellschaftliche Ordnung nicht mehr von naturwüchsig-partikularen, einzel- und gruppenegoistischen Interessen und durch feudale und absolutistische Herrschaftsstrukturen, sondern durch Prinzipien der allgemein-menschlichen Vernunft bestimmt sein sollte, als Staat der Freiheit und Gerechtigkeit. Den tatsächlichen Verlauf der Französischen Revolution, vor allem den Umschlag in die sogenannte terroristische Phase der Jakobinerherrschaft, meinte er als Beleg dafür deuten zu müssen, daß die sozialen Trägergruppen der Revolution noch nicht reif für die Realisierung des Vernunftstaates gewesen, selbst noch von Antrieben einer nicht durch Vernunft kultivierten Natur beherrscht geblieben seien. Die Frage lautet dementsprechend: Wie können Menschen dazu vorbereitet werden, dem hohen Anspruch, der in der Idee eines vernünftigen Staates der Freiheit an sie selbst beschlossen liegt, gerecht zu werden, sich zu aktiven Mitträgern eines solchen Staates heranzubilden? – Da aber ein Vernunftstaat durch die Vernunft aller seiner Bürger getragen werden muß, ist jene politische

Frage nur die generalisierte Form des Problems, wie denn jeder einzelne Mensch zu der Fähigkeit gelangen kann, die ihm wesensmäßig mitgegebene Möglichkeit der Selbstbestimmung durch praktische, das heißt moralische Vernunft unbeschadet seiner bleibenden, unablegbaren Naturhaftigkeit in sich selbst zu realisieren.

Im Hinblick auf beide Fragen entwickelt SCHILLER seinen ersten Antwortversuch: Es gibt eine Vorbereitung zur Vernunftbestimmung. Sie besteht in der Erfahrung des „ästhetischen Zustandes“, den er auch als den Zustand des „Spiels“ oder der „Erfahrung des Schönen“ bezeichnet. In diesem Zustand produktiver Rezeption von Kunst (im vorher gekennzeichneten weiten Sinne des Wortes) oder des eigenen ästhetischen Gestaltens erfährt der Mensch die Vereinbarkeit, die Synthese seiner naturhaften Antriebe *und* seiner Vernünftigkeit – als der Instanz der selbsttätigen Formung, der Selbstgesetzgebung: die Einheit von Inhalt oder Stoff *und* Form, von Spontaneität *und* Gesetzmäßigkeit, von individueller Ausdrucksfreude *und* regelhaftem Zusammenspiel mit anderen, von Mitteilung der eigenen Subjektivität *und* mitempfindender Teilnahme an der Subjektivität der anderen im Kommunikationsfeld der Geselligkeit. In der genußvollen Erfahrung der Einheit von vernunftbestimmter, hier: ästhetischer Gesetzmäßigkeit und Naturhaftigkeit wird der ästhetisch Rezipierende oder Gestaltende, schon das Kind, zwanglos jener Freiheit inne, die er in der Situation moralisch relevanter Vernunftansprüche dann ggf. auch *gegen* seine widerstrebende Natur durchsetzen muß.

Indessen: Im Rahmen dieses Argumentationsansatzes ist die ästhetische Erfahrung primär „Mittel“, methodisches Vermittlungsglied auf dem Wege zur Bildung der moralisch-politischen Vernunftfähigkeit des Menschen. Aber man trifft in den „Briefen zur ästhetischen Erziehung“ noch auf eine zweite Argumentationslinie. Sie gipfelt in dem oft zitierten Satz: „... der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (SCHILLER 1960, S. 41, 15. Brief). Hier also wird der ästhetische Zustand nicht mehr nur als Vorbereitungsmedium für die moralisch-politische Vernunftfähigkeit des Menschen gedeutet, sondern als eine qualitativ spezifische, eigenwertige menschliche Möglichkeit: Erfahrung des Glücks, menschlicher Erfüllung, erfüllter Gegenwart, in der doch zugleich immer eine über den gegenwärtigen Moment in die Zukunft reichende Erwartung, eine Hoffnung, eine zukünftige Möglichkeit des noch nicht realisierten „guten Lebens“, humaner Existenz aufscheint.

Ich vermute, daß die in SCHILLERS Text nicht aufgelöste Differenz seiner beiden Interpretationen der Bildungsbedeutung des Ästhetischen auch für die heutige Diskussion um Sinn und Gestaltung ästhetischer Bildung als Element einer neuen Allgemeinbildungskonzeption fruchtbare Denkipulse in sich birgt.

Über *die* Dimensionen der all- oder vielseitigen Bildung, dies bislang zur Sprache gekommen sind – die moralische, die kognitive und ästhetische – hinaus wird in PESTALOZZIS bildhafter, triadischer Formel „Kopf, Herz und Hand“ mit dem letzten Element, der „Hand“, eine weitere Dimension angesprochen, wobei einmal mehr betont werden muß, daß auch PESTALOZZI seine Differenzierung nicht als Addition von Teilbildungen verstand, sondern immer wieder den notwendigen Zusammenhang der einzelnen Momente in der Einheit der Person betonte.

Die Metapher der „Hand“ signalisiert bei PESTALOZZI die *Bildung der praktisch-werk tätigen Fähigkeiten* des Kindes, des jungen Menschen und des Erwachsenen; sie

ist bezogen auf die individuelle Arbeit im gesellschaftlichen Zusammenhang, wobei PESTALOZZI im Blick auf *die* sozialen Gruppen, auf die seine pädagogische Arbeit sich primär bezog, hauswirtschaftliche, agrarische und frühindustrielle Tätigkeiten betonte.

Das Entscheidende sind in unserem Zusammenhang nicht die Details, sondern es sind zwei Kerngedanken: zum einen die Erkenntnis, daß die praktisch-werktätige Auseinandersetzung des Menschen mit der Wirklichkeit eine fundamentale Basiskomponente seiner personalen Entwicklung ist, sofern sie nicht zu früher Abrihtung degeneriert; zum anderen aber, daß dem Anspruch einer umfassenden, allgemeinen Menschenbildung nur entsprochen werden kann, wenn von den frühesten Phasen an, wenngleich in einem gestuften Gang, die Perspektive künftiger beruflicher Tätigkeiten und Bewährungen im Bildungsgang selbst repräsentiert ist.

Man findet diese Zentralgedanken mindestens implizit auch in der Bildungskonzeption der Pädagogischen Provinz in GOETHEs Wilhelm Meister, in FICHTEs utopischen Erziehungsentwürfen oder bei FRÖBEL in jeweils spezifischer Ausprägung wieder. – Hier ist nun eine Differenz zu HUMBOLDT unverkennbar. Zwar hat auch er betont, daß Bildung sich nicht zuletzt in der Art und Weise bewähren müsse, wie der mündige Mensch seine beruflichen Tätigkeiten gestaltet, ob er sie auf der Basis der Einsicht in ihren Sinn und ihre Voraussetzungen zu vollziehen und in sie seine humanen Qualitäten einzubringen vermag – dies allerdings, so füge ich hinzu, ohne daß HUMBOLDT hinreichend konsequent reflektiert hätte, welchen Bedingungen berufliche Tätigkeiten entsprechen müßten, wenn jener Anspruch erfüllt werden soll. Aber auch abgesehen von dieser Reflexionsgrenze ist festzustellen: HUMBOLDT hat zwar keineswegs die Bedeutung beruflicher Bildung verkannt und daher u. a. auch den Ausbau eines breiten und differenzierten beruflichen Bildungswesens gefordert. Aber er meinte, die berufliche Vororientierung und die Vorbereitung auf spätere berufliche Spezialisierungen zeitlich und institutionell scharf von der allgemeinen Grundbildung abtrennen zu müssen. Es ließe sich, so meine ich, zeigen, daß dieser Auffassung eine statische, undialektische Bestimmung des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem zugrunde liegt und daß HUMBOLDT sich damit implizit in einen Widerspruch zu den Zielsetzungen seiner Idee allgemeiner Menschenbildung setzte. Seine Deutung ließ denn auch keinen Raum für die Entfaltung jenes Gedankens, der, wenn auch nur rudimentär, bei PESTALOZZI anklingt und der später – durchaus nicht in grundsätzlichem Widerspruch, sondern in produktiver Fortbildung von Denkmotiven der klassischen Bildungstheorie – unter dem Titel „*polytechnische Bildung*“ von MARX in die Diskussion eingeführt worden ist.

Gewiß waren es durchaus andere Motive als die bei HUMBOLDT maßgeblichen, die im Laufe des 19. Jahrhunderts und bis zur Gegenwart nachwirkend dazu geführt haben, daß sich im öffentlichen Bewußtsein, in der Organisation des Schulwesens, aber darüber hinaus auch bis in Bereiche wie die Erwachsenenbildung hinein die dichotomische Scheidung von sogenannter „Allgemeinbildung“ und „Berufsbildung“ durchgesetzt hat. Eine der zentralen Aufgaben heutiger bildungstheoretischer Arbeit und zukünftiger Bildungspraxis ist es meines Erachtens, jene Dichotomie nicht nur durch eine bloße Addition, eine Koppelung von sogenannter Allgemeinbildung *und* Berufsbildung überwinden zu wollen, sondern durch die

Integration von Berufsbildung in eine neu gefaßte Allgemeinbildungskonzeption. Das aber würde gleichzeitig die permanente Relativierung und Rückbindung jeder beruflichen bzw. berufsorientierten Spezialisierung an die *allgemeinen* Zusammenhänge individueller und gesellschaftlicher Existenz bedeuten.

## 6. Grenzen des klassischen Bildungsbegriffs und Folgerungen für die Gegenwart

Kein Zweifel, daß die Postulate, die die klassischen Bildungstheoretiker im Namen allgemeiner Menschenbildung – kritisch gegen die Realitäten ihrer Zeit gerichtet – formulierten, der Sache nach weitreichende, ja revolutionär zu nennende gesellschaftlich-politische Folgerungen in sich bargen. Man würde den bewußt utopischen Vorgriff ignorieren, wollte man jene Theorieansätze deswegen kritisieren, weil sie unter den Bedingungen der Zeit allenfalls in allerersten Ansätzen realisierbar waren oder gewesen wären. Wohl aber muß kritisch gefragt werden, wieweit die Denker jener Epoche das Problem im bildungstheoretischen Zusammenhang überhaupt ausdrücklich und nachdrücklich reflektiert haben. Diese Frage kann keines Erachtens nur für PESTALOZZI und SCHLEIERMACHER positiv beantwortet werden.

Unbeschadet der Begrenzungen des gesellschaftlichen und gesellschaftskritischen Horizonts des großen Schweizers, die die Diskussion um den „politischen PESTALOZZI“ sei es erwiesen, sei es als weiterer Prüfung bedürftig herausgearbeitet hat<sup>9</sup>, darf man feststellen: Kein Denker des fraglichen Zeitraumes hat die Rückbindung aller Bildungsbemühungen an die soziale Lebensrealität der Menschen, insbesondere aber der besitzlosen und der kleinbäuerlichen und kleinbürgerlichen Schichten, die er freilich noch nicht in ökonomisch-politischen Kategorien als soziale Klassen oder Teilklassen begreifen konnte, gleich hautnah erfahren und in vergleichbarer Konkretheit zur Sprache gebracht. Jedoch liegen auch hier Bedeutung und Grenze der pestalozzischen Bildungstheorie eng beieinander: PESTALOZZI rang mit bewundernswürdiger Energie des Handelns und des Denkens darum, angesichts der Grenzen der gesellschaftlichen Lebensbedingungen der breiten Schichten des einfachen Volkes die Möglichkeiten humaner, mitmenschlicher Existenz durch Menschenbildung freizulegen. Bildung begriff er in diesem Sinne als Bedingung der Verwirklichung eines zwischenmenschlich verantwortbaren, in sich befriedeten Lebens. Und er erkannte kritisch die Ausblendung der menschlichen Notsituation dieser verarmten, weithin schon vor der Phase der Entwicklung kapitalistisch betriebener Industrialisierung in großem Maßstabe ausgebeuteten Bevölkerungsschichten aus dem Denkhorizont vieler Geistesgrößen seiner Zeit, wie etwa sein beschwörender, aber ungehört bleibender Appell an GOETHE in der „Abendstunde eines Einsiedlers“ belegt (PESTALOZZI, Werke Bd. 1, S. 280).

Indessen: Wenn PESTALOZZIS gesellschaftspolitische Zielsetzung und sein politisches Handeln auch auf den Abbau und die Überwindung feudalistisch-hierarchischer Herrschaftsverhältnisse gerichtet war, so liefen seine positiven Zielvorstellungen doch auf eine berufs- und sozialständisch gegliederte Gesellschaft hinaus, eine Gesellschaft, deren Mitglieder unterschiedlich abgestufte Lebens- und öffentliche Mitwirkungsmöglichkeiten erhalten sollten. Das damit gesetzte Maß ökonomischer und gesellschaftlicher Ungleichheit hielt er letztlich für unaufhebbar, ja für gottgegeben, und insofern trennte sich auch dieser Republikaner und anfängliche Befür-

worter der Ideen der Französischen Revolution von ihr, weil er das Gleichheitsprinzip in der triadischen Zielformel „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ nicht in seiner radikalen, in der Tat an die Wurzeln des gesellschaftlichen Systems gehenden Konsequenz meinte mitvollziehen zu können und weil er – wie viele seiner Zeitgenossen – die Periode der sogenannten jakobinischen Terrorherrschaft nicht als vorübergehende Phase im revolutionären Prozeß, sondern als Ausdruck eines qualitativen Umschlags der Revolution in neue, inhumane Herrschaftsformen, als Abkehr von ihren eigenen, ursprünglichen Intentionen deutete.

SCHLEIERMACHER ist unter allen Denkern der philosophisch-pädagogischen Klassik derjenige, der den widersprüchlichen Zusammenhang von sozialer Ungleichheit einerseits und humanen Entwicklungsmöglichkeiten bzw. „Bildung“ andererseits in seiner pädagogischen Theorie am nachdrücklichsten betont und die utopische Intention des substantiellen Gleichheitspostulats der Französischen Revolution auch über die Enttäuschungen angesichts des faktischen Revolutionsverlaufes hinweg festgehalten hat. – Von zentraler Bedeutung ist zunächst, daß SCHLEIERMACHER zwischen *angestammter*, das heißt historisch-gesellschaftlich bedingter, und *angeborener*, natürlicher Ungleichheit unterscheidet. Hinsichtlich der historisch-gesellschaftlich bedingten Ungleichheit lautet sein pädagogisches Prinzip, das letztlich moralisch begründet ist, nämlich im Anspruch jedes Menschen auf Anerkennung seines Eigenwertes und seines Rechtes auf volle Entfaltung seiner individuellen Möglichkeiten: Erziehung dürfe in *keinem* Falle dazu beitragen, daß gesellschaftlich bedingte Ungleichheit verfestigt werde, wenngleich es nicht in ihrer Macht stehe, die Ungleichheit produzierenden gesellschaftlichen Verhältnisse *direkt* zu verändern. Erziehung bzw. Bildung könne nur indirekt dazu beitragen, indem sie jedem jungen Menschen zur optimalen Entfaltung seiner menschlichen Möglichkeiten – SCHLEIERMACHER sagt: „der inneren Kraft“ – zu verhelfen versucht und die äußeren Verhältnisse, „insofern sie charakterisiert sind als Zeichen der angestammten Ungleichheit, behandelt ... als das, was allmählich verschwinden soll“ (SCHLEIERMACHER 1957, S. 41).

Einmal mehr wird deutlich: Bildung wird hier im Prinzip als Anspruch jedes Menschen, ohne vorweg festzulegende qualitative oder quantitative Abstufungen gemäß gesellschaftlicher Herkunft oder zukünftiger gesellschaftlicher Stellung verstanden, als *allgemeine Bildung* für *alle*. Allerdings hat SCHLEIERMACHER daraus noch *nicht* den Schluß gezogen, Erziehung müsse nun auch als „politische Bildung“ in *dem* Sinne gestaltet werden, daß den Aufwachsenden im Bildungsprozeß zur Einsicht in die Ursachen gesellschaftlicher Ungleichheit verholfen und daß in ihnen die Einstellung wachgerufen sowie ihnen Fähigkeiten vermittelt werden müßten, am Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit *aktiv* mitzuwirken.

Hier muß die Frage offengelassen werden, welche Gründe es gewesen sind, die SCHLEIERMACHER daran gehindert haben, diese in seinem Denkansatz eigentlich angelegte Konsequenz zu ziehen. *Einen* der Gründe wird man in seiner insgesamt optimistischen Geschichtsphilosophie sehen dürfen, die derjenigen LESSINGS und HERDERS verwandt ist: Auch SCHLEIERMACHER war – wie, unter teilweise anderen geschichtstheoretischen Prämissen, auch HEGEL – der Überzeugung, daß die Menschheitsgeschichte letztlich eine Geschichte des Fortschritts der Humanität sei, eine Geschichte der Befreiung sowohl aus der undurchschauten Abhängigkeit von

Naturgewalten als auch aus den vom Menschen selbst geschaffenen Begrenzungen seiner Entfaltungsmöglichkeiten, also aus gesellschaftlich produzierter Ungleichheit. Diese Grundüberzeugung hinderte keinen der genannten Denker daran, im Blick auf die historische Vergangenheit und auf ihre Gegenwart im Detail zahlreiche Hemmnisse, Rückfälle, schwere Verfehlungen gegen den Prozeß der Humanisierung zu erkennen und der Kritik zu unterziehen. SCHLEIERMACHERS Überzeugung jedoch, die Humanisierung der Gesellschaft und damit die schrittweise Verminderung gesellschaftlich produzierter Ungleichheit werde sich – mindestens seit der Wende zum 19. Jahrhundert – zunehmend mehr als ein Prozeß der Evolution vollziehen, ohne aufwühlende Krisen, harte soziale Auseinandersetzungen und revolutionäre Umbrüche, hat sich nicht bestätigt, so wenig wie die Erwartung, ein sich zunehmend selbst aufklärendes Bürgertum und ein Staat, der den so gebildeten Bürgern wachsende Mitwirkungsmöglichkeiten öffnen werde, würden zu Trägern eines solchen sozialen Evolutionsprozesses werden. –

Als SCHLEIERMACHER jene Reflexionen über Erziehung und gesellschaftliche Ungleichheit vortrug, waren die Impulse der kurzen preußischen Reformbewegung, in der er selbst wie HUMBOLDT maßgeblich mitgewirkt hatte, längst abgefangen worden. Die Reformkonzepte für das Bildungswesen, die sie entwickelt hatten und die ohnehin nur erste Schritte auf dem Wege zur Verwirklichung ihrer weit vorausgreifenden bildungstheoretischen Zielkonzepte hatten sein können, wurden nirgends konsequent realisiert, und die überwiegenden Teile des Bürgertums waren längst auf dem Wege, sich in den restaurierten Obrigkeitsstaat zu integrieren. Das Konzept der allgemeinen Menschenbildung aber verkam zu einem gesellschaftlichen Privileg, ging „die Ehe mit dem Besitz“ ein und wurde bewußt und gezielt als Faktor der gesellschaftlichen Abgrenzung gegen die „ungebildeten, besitzlosen Massen“ eingesetzt, die sich im Zuge der industriellen Entwicklung als Proletariat formierten. Indem „Bildung“ zum Stabilisierungsfaktor einer Klassengesellschaft im Obrigkeitsstaat degenerierte, wurde auch jede Möglichkeit ausgeschlossen, sich ernsthaft jener Kritik zu stellen, die insbesondere im Frühwerk von MARX an der Realität der bürgerlichen Gesellschaft und den Widersprüchen zu ihrer Selbstinterpretation – einschließlich ihres affirmativ gewordenen Bildungsverständnisses – geübt wurde, einer Kritik, die selbst „entscheidende Gesichtspunkte, von denen sich die Bildungstheoretiker der deutschen Klassik leiten ließen“<sup>10</sup>, in sich aufgenommen hatte.

Was dann seit den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts und vor allem in unserem Jahrhundert an Fortschritten zur Reduzierung gesellschaftlicher Ungleichheit – auch im Bereich des Bildungswesens – erreicht werden konnte, ist zweifellos vor allem dem gesellschaftlich-politischen Druck und den sozialen Kämpfen der Arbeiterbewegung in ihren unterschiedlichen Varianten und ihren Koalitionen mit alten oder neuen Gruppen eines fortschrittlichen Bürgertums zu verdanken. Da die Aufgabe aber keineswegs gelöst ist und schon deshalb nie *ein für allemal* gelöst werden könnte, weil gesellschaftliche Prozesse selbst in denkbar optimalen demokratischen Systemen *nie* so gestaltet werden können, daß die Möglichkeit, neue Ungleichheiten zu produzieren, völlig auszuschließen wäre, deshalb muß die Folgerung für unsere Zeit heißen:

- Allgemeinbildung als Bildung *für alle* zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit,



- als kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge des *Allgemeinen als des uns alle Angehenden* und
- als Bildung *aller* uns heute erkennbaren *humanen Fähigkeitsdimensionen* des Menschen.

Allgemeinbildung muß gerade heute, neu aufkommenden Entpolitisierungsbestrebungen entgegen, auch als *politische Bildung* zur aktiven Mitgestaltung eines weiter voranzutreibenden Demokratisierungsprozesses verstanden werden.

### Anmerkungen

- 1 Vgl. zur Geschichte des Bildungsbegriffs die Untersuchungen von FRANZ RAUHUT und ILSE SCHAARSCHMIDT in: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Eingeleitet und mit einem Anhang versehen von W. KLAFKI (Kl. Päd. Texte Bd. 33). Weinheim 1965. – GÜNTHER DOHMEN: Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule. 2 Bde. Weinheim 1964 und 1965. – HANS WEIL: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn 1930 (Nachdruck Bonn 1967).
- 2 URSULA GRAF: Das Problem der weiblichen Bildung. (Göttinger Studien zur Pädagogik, hrsg. v. H. NOHL, 2. Heft.) Göttingen 1925, S. 6–18.
- 3 HANS WEIL: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn 1930 (Nachdruck 1967).
- 4 Vgl. z. B. SIEGFRIED REUSS: Die Verwirklichung der Vernunft. HEGELS emanzipatorisch-affirmative Bildungstheorie. Berlin, 1982 (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 22), bes. S. 21 ff. – REUSS bestätigt an späteren Stellen allerdings der Sache nach die an LITT anknüpfende Kritik NICOLINS (FRIEDHELM NICOLIN: HEGELS Bildungstheorie. Bonn 1955).
- 5 THEODOR LITT: HEGEL. Versuch einer kritischen Erneuerung. Heidelberg 1952, bes. das Fünfte Kapitel im Vierten Buch („Logik und Freiheit“), S. 288 ff. – S. auch: MICHAEL THEUNISSEN: Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Zur Kritik des gegenwärtigen Bewußtseins. Berlin 1982, S. 16 f., S. 27 f.
- 6 HELMUT SCHELSKY: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek 1963.
- 7 Diesem Thema war HERWIG BLANKERTZS letzter Vortrag gewidmet. Vgl. HERWIG BLANKERTZ: Kants Idee des ewigen Friedens und andere Vorträge. Hrsg. von STEFAN BLANKERTZ, eingeleitet von JÖRG RUHLOFF. Wetzlar 1984.
- 8 Vgl. dazu meinen (vorläufigen) Entwurf „Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts“, in dem der Gedanke der „Schlüsselprobleme“ in einen größeren bildungstheoretischen Zusammenhang eingeordnet wird. Jetzt in: WOLFGANG KLAFKI: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985, S. 12–30.
- 9 Vgl. ADALBERT RANG: Der politische PESTALOZZI. Frankfurt a. M. 1967. – LEONARD FROESE, u. a.: Zur Diskussion: Der politische PESTALOZZI. Weinheim 1972. – LEONHARD FRIEDRICH: Eigentum und Erziehung bei PESTALOZZI. Geistes- und realgeschichtliche Voraussetzungen. Bern/Frankfurt a. M. 1972. – DIETFRIED KRAUSE-VILMAR: Liberales Plädoyer und radikale Demokratie. H. PESTALOZZI und die Stäfer Volksbewegung. Meisenheim 1978.
- 10 HERWIG BLANKERTZ: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969, S. 115.

*Literatur*

- FRÖBEL, F.: Ausgewählte Schriften. Hrsg. von E. HOFFMANN (1. und 2. Band, Düsseldorf/München 1951) und H. HEILAND (3. Band, Düsseldorf/München 1974).
- GAMM, J.: Das pädagogische Erbe GOETHES. Eine Verteidigung gegen seine Verehrer. Frankfurt a. M./New York 1980.
- GOETHE J. W.: Wilhelm Meister I und II. Hrsg. v. E. TRUNZ. 2 Bde. Hamburg 1951.
- GOETHES Pädagogische Ideen. Hrsg. und erläutert von W. FLITNER. Bad Godesberg 1948.
- HEGEL, G. F.: Sämtliche Werke. Hrsg. v. H. GLOCKNER. (Nachdruck der Jubiläums-Ausgabe) 20 Bde. Stuttgart 1952–1959.
- HERDERS Werke in 5 Bänden. Ausgewählt und eingeleitet von REGINE OTTO. 6. Aufl. Berlin/Weimar 1982.
- HEYDORN, H.-J.: Bildungstheoretische Schriften. Bd. 1–3, Frankfurt a. M. 1979/1980.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, TH. W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M. 1969.
- HUMBOLDT, W.: Anthropologie und Bildungslehre. Hrsg. von A. FLITNER. Düsseldorf/München 1956.
- KANT, I.: Werke. 22 Bde. Hrsg. v. der Königl. Preuß. Akademie der Wissenschaften. Nachdruck Berlin 1968.
- KANT, I.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik. Besorgt von H.-H. GROTHOFF. Paderborn 1963.
- LESSING, G. E.: Ausgewählte Texte zur Pädagogik. Besorgt von D.-J. LÖWISCH. Paderborn 1969.
- MARX, K.: Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie, Einleitung. In: MARX, K.: Werke in 6 Bänden, hrsg. von H. J. LIEBER und PETER FURTH. Erster Band, Darmstadt 1962, S. 488–505.
- MARX, K.: Die Deutsche Ideologie. In: MARX, K.: Werke in 6 Bänden, wie vorher. Zweiter Band. Darmstadt 1971, S. 5–655.
- PESTALOZZI, H.: Sämtliche Werke. Hrsg. v. A. BUCHENAU, E. SPRANGER, H. STETTBA-CHER. Berlin 1927 ff.
- SCHILLER, F.: Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Hrsg. von ALBERT REBLE. Bad Heilbrunn 1960.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. ERICH WENIGER unter Mitwirkung von THEODOR SCHULZE. 2 Bde. Düsseldorf/München 1957.
- THEUNISSEN, M.: Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Berlin 1981.
- WEIL, H.: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn 1930 (Nachdruck Bonn 1967).

*Abstract*

*The significance of classical theories of education for a modern concept of general education*

*In memoriam* HERWIG BLANKERTZ

The author presents a historical analysis of the common basic concepts of classical German educational theories of the period from about 1770 up to 1830. Variants of these basic concepts, such as they appear in the works of individual authors, are outlined. The educational theories of that period are interpreted as pedagogical responses to the possibilities and inherent dangers of the bourgeois society, which established itself at that time, as well as to the beginnings of industrialization. The sociological, historical, and anthropological presuppositions of the educational theorists of that time are discussed, but not without showing the limitations of the pedagogical and socio-political ideas developed by these classical theorists. In applying this critical perspective, the author points out the relevance of these ideas for today's renewed debate on general education.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Erfurter Str. 1, 3550 Marburg/L.